

La competencia profesional y el papel de la educación: una reflexión crítica sobre la compleja relación entre educación y trabajo

PABLO SANDOVAL CABRERA*

El pensamiento crítico no tiene sitio en esta aldea global. Pero conviene ser heterodoxo y decir la verdad de vez en cuando porque si no practicamos se nos va a olvidar como se hace.

Benigno Pendás

Una sociedad en la que no hay espacio para el debate y la crítica, es una sociedad sin vida, porque una razón vital de la existencia humana es la creación y recreación del conocimiento, el arte y la técnica y ello sólo es posible en espacios abiertos, en espacios de libertad, solamente bajo estas premisas adquiere sentido el quehacer intelectual.

El autor

Presentación

Bajo el argumento de garantizar una educación de mayor calidad, pertinente y con mayor eficiencia se han venido impulsando, desde hace más de 20 años con alcance supranacional y en muy diversos países, los llamados modelos de formación con base en competencias laborales y/o profesionales.

En una gran cantidad de experiencias, tenidas en el campo de las competencias, estás han inscrito en los denominados proyectos nacionales de modernización de la educación y la capacitación, como ocurrió en México.

La Modernización de la educación ha caminado en paralelo con los procesos de desregulación económica, apertura comercial y privatización y significan, desde la perspectiva de los hacedores de las políticas educativas, en principio, la búsqueda de una mayor vinculación de los sistemas formativos con las necesidades sociales, particularmente con las tendencias del mercado. En una especie de reproducción en el aula de los que acontece en los diversos ámbitos laborales.

Se parte del supuesto de que ello es posible, necesario y suficiente para superar las barreras que separan a ambos mundos: el de la formación y el laboral.

En América Latina y el Caribe, con más apertura en unos países que en otros, las propuestas de modernización iniciaron en la educación básica y media básica para luego transitar a la educación técnica, la capacitación y finalmente al nivel de formación superior. El caso mexicano es ilustrativo al respecto.

Las respuestas fueron disímiles no solamente entre países sino también entre sectores

* Cto. a Doctor por parte de la Universidad de Guadalajara

y entre instituciones pero, en general, con poco éxito. Las razones de su relativo fracaso son diversas, sin duda, la invalidez de los supuestos que son su punto de partida, como el creer que es posible relevar en el aula lo que acontece en los complejos ámbitos laborales, ignorando los tiempos, las condiciones y las relaciones sociales, de poder y económicas diferentes que definen la relación entre oferentes y demandantes de empleo, entre capital y trabajo.

En este breve ensayo nos damos a la tarea, de exponer, en principio, el panorama general que guardan las experiencias más connotadas en Latinoamérica de impulso a proyectos de modernización de la educación bajo el marco de las competencias profesionales. En una segunda parte se pretende explicar la diversidad de concepciones a que invita la propia noción de competencia, así como sus referentes comunes.

En los dos últimos apartados se analiza el contexto económico, social y educativo en el cual surgen y se fortalecen en México las propuestas de cambio de la educación bajo el modelo de competencias. Finalmente, a manera de conclusión, se llama la atención respecto de las implicaciones que dicho modelo tiene para las instituciones formadoras.

El trabajo constituye, en el mejor de los casos, una más de las reflexiones que se han elaborado para debatir las bondades, intencionalidades y contradicciones del modelo de formación con base en competencias.

I. Panorama general en América Latina.

Desde principios de los años noventa, en sintonía con los procesos de cambio social y económico tendientes a consolidar el modelo de apertura comercial y reestructuración económica conocido como “neoliberalismo”, en muchos de los países latinoamericanos se iniciaron proyectos de cambio (modernización) de los sistemas de educación en todos sus niveles. En los campos de la educación técnica y la capacitación para el trabajo se impulsó el modelo de competencia laboral para posteriormente transitar, aunque sólo de manera incipiente, a nivel de la educación profesional.

En la mayoría de los países las iniciativas fueron promovidas por los ministerios de educación y/o los ministerios del trabajo¹ con poca o nula participación de los organismos sociales, razón por la cual dichas iniciativas no maduraron, obteniendo resultados algo distantes de sus propósitos.

Las experiencias más destacadas en el contexto latinoamericano (sintetizadas en el cuadro de abajo), dejan constancia de la poca proyección que dicho proyecto ha tenido en la muestra de países seleccionados, ello a pesar del interés e importancia estratégica dada por los gobiernos de corte liberal que tutelaron la implementación de los mencionado proyectos.

1 En América Latina y el Caribe la Oficina Internacional del Trabajo a través del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) asesoró, supervisó y evaluó, en muchos casos, los avances de los proyectos de modernización educativa en los niveles de capacitación para el trabajo, la educación técnica y superior. En México el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, así como las diversas iniciativas para la elaboración de normas de competencia y certificación contaron con asesoría y financiamiento del Banco Mundial.

Tal vez haya sido México –cuya experiencia se analiza más adelante- el país que más avanza en este propósito, sin llegar a cumplir con las expectativas que se crearon en torno a la modernización citada. Lo cierto es que las competencias profesionales se convirtieron en una especie de moda en el discurso educativo e inexplicablemente invadieron el campo de la educación superior, sin previamente haber evaluado sus impactos y beneficios en los niveles previos de formación y en el empleo.

MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y COMPETENCIA PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA

País/Proyecto	Ámbito	Características
Colombia	Inicialmente sólo en el ámbito de competencias laborales	Se inició en 1996 la conformación de un sistema nacional de formación bajo la batuta del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)
Argentina	Se han desarrollado varios programas incorporando el enfoque de competencia laboral que complementan la formación polimodal. En el ámbito de la formación profesional el modelo no se ha consolidado, aunque ya existen algunas experiencias.	El Instituto de Educación Tecnológica (INET) adscrito al ministerio de educación ha sido el encargado de coordinar los esfuerzos en el campo de la formación por competencias
Chile	El sistema educativo debería proveer a todos los habitantes de una sólida formación en competencias básicas.	En el caso chileno lo más destacado ha sido la propuesta realizada por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación para implementar, en todo el sistema educativo nacional, programas con una sólida formación en competencias básicas,
Brasil	Se tiene un marco de competencias para el ámbito profesional formulado por el ministerio de educación Sigue en discusión la implementación de un sistema nacional de certificación, lo que implicará disponer al mismo tiempo de un marco nacional de calificaciones como referente	El Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial e Industrial (SENAI) definió los niveles de competencia aclarando la equivalencia con los niveles de educación técnica.
Perú	Definió la integración de un sistema de competencia laboral sustentado en la metodología de formación en alternancia (formación dual) Los planes y programas de estudio a este nivel se desarrollan bajo el enfoque de competencia	El proceso es coordinado por el Servicio Nacional de Adiestramiento en el Trabajo Industrial (SENATI).
El Proyecto 6x4 UEALC (Unión Europea- América Latina y el Caribe) (Ceneval, 2006:9)	Seis campos de formación profesional tres disciplinas de carácter eminentemente profesional: medicina, administración e ingeniería electrónica , y tres disciplinas más	Llevar a la educación superior en América Latina a una comparabilidad, convergencia y reconocimiento de estudios universitarios.

	<p>orientadas al quehacer académico: matemáticas, historia y química.</p> <p>Se propuso realizar el análisis de la educación superior en cuatro dimensiones clave:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La conformación de un sistema común para la asignación de créditos académicos como primer paso para el intercambio de estudiantes entre las instituciones; 2. Realizar un análisis de los resultados del aprendizaje en función de las competencias profesionales; 3. Hacer comparables los criterios de evaluación y acreditación de los programas académicos y de las instituciones; 4. Analizar las tareas de investigación e innovación que llevan a cabo las universidades 	<p>Participaron 59 universidades latinoamericanas originarias de 9 países en conjunción con un panel de expertos de la Unión Europea.</p> <p>Inició en Abril de 2005 y concluyó en Octubre de 2006.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia, Ávila Ruiz, Rosa María; López Atxurra, Rafael y Fernández de Larrea Estíbaliz (eds.) (2007). Las competencias profesionales ante el reto europeo y la globalización. Baster S.L.L, Bilbao, España.

La iniciativa se debilita al iniciar el nuevo siglo aunque toma un segundo aire a mediados de la primera década cuando, con el apoyo de la Unión europea, se impulsa el proyecto 6x4 UEALC (seis carreras, cuatro propósitos, Unión Europea-América Latina y el Caribe) con el objetivo principal de compatibilizar los esquemas de formación y reconocimiento de la educación recibida, en uno y otro lado del Atlántico, para fomentar la movilidad y el intercambio en seis campos de formación profesional, tres disciplinas de carácter eminentemente profesional: medicina, administración e ingeniería electrónica, y tres disciplinas más orientadas al quehacer académico: matemáticas, historia y química.

De igual forma y a pesar de la envergadura que tuvo el proyecto, al contemplar la participación de 59 universidades de 9 países latinoamericanos sus objetivo no se cumplieron a plenitud, aunque si dieron forma a algunos proyectos de formación específicos² en universidades latinoamericanas.

II. En torno al concepto de competencia profesional

Una pregunta obligada que debemos plantearnos en momentos en que las tendencias privatizadoras intentan someter los fines formativos de las instituciones de educación pública a la lógica del mercado enarbolando la bandera de las competencias, es la siguiente: ¿Qué son las competencias profesionales?. La pregunta por elemental que parezca encierra un sin número de interrogantes de capital importancia.

En principio habría que reconocer que el tema no es exclusivamente educativo, ni mucho menos curricular, verlo así implica asumir una perspectiva limitada.

El análisis del modelo de competencias es más complejo pero a la vez más interesante y, por tal, más propio de la naturaleza humana. Dicen los “expertos en diseño curricular” que, por su naturaleza, el espacio primero de debate en la educación, es el diseño

2 En la Universidad de Guadalajara se redefinió la educación de nivel medio superior con base en competencias, así como algunas carreras específicas de nivel superior: licenciatura en educación, historia y psicología, entre otras.

curricular. Afirmación por demás irrefutable, porque en la propuesta formativa que se diseña se reflejan las posiciones ideológicas en pugna, el peso específico que tiene cada grupo social y las relaciones de poder que definen el rumbo de las instituciones formadoras, incidiendo de manera esencial en el futuro de las generaciones y de las sociedades en que se inscriben.

Por ello, al abrir el debate debemos partir del principio de que el diseño de una propuesta formativa no debe restringirse al análisis técnico o metodológico sino que debe concebirse como un proceso complejo, por necesidad incluyente, en el que se determina el papel que como sociedad le asignamos a la educación y, en ese sentido, también tiene que ver con la sociedad que estamos visualizando a futuro.

Por tal motivo es imprescindible discutir no sólo el modelo educativo, sino también el enfoque que contextualiza la propuesta formativa. En ambos, quedan declaradas la función social de la educación, así como ¿el qué?, ¿el cómo? y el ¿para qué? se aprende y enseña. En este sentido debemos responder las siguientes preguntas: ¿qué son las competencias profesionales? y ¿qué implicaciones tiene el diseño curricular con base en Normas de Competencia Profesional?

Reconociendo que los actores educativos: docentes, directores, autoridades y estudiosos del fenómeno educativo tenemos, al menos, una noción inicial de ello, tal vez no hemos reflexionado lo suficiente. Al respecto, Parkes (1994) menciona que la competencia profesional se define de diversos modos, propiciando una inevitable confusión. Algunas de las definiciones que más aparecen en la literatura especializada son las siguientes:

“La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” (Federación alemana de empresarios de ingeniería, citado por el autor)

“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (Hayes, 1985: **citado por el autor**).

“Es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad incluye un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual incluso entre trabajadores con experiencia. (M.S.C. 1985, **citado por el autor**)

Es “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (Malpica 1996, **citado por Castellanos et al**).

Habría que reconocer, que a pesar de no haber una definición única de Competencia profesional hay una referencia constante al ámbito de aplicación de la competencia (laboral) como un espacio en el que se transfiere y releva lo aprendido en el mundo educativo o fuera de él, en diversos ámbitos de desempeño, pero además se adjetiva debido a que ese desempeño debe posibilitar la flexibilidad y la eficacia de acuerdo a estándares de desempeño esperado.

Esta idea, hoy dominante, de la relación entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo responde, desde la perspectiva de sus predicadores, a las exigencias que plantea el cambio científico y tecnológico, la globalización y la reestructuración económica y laboral que la acompaña. Parte de una premisa fundamental: que es posible relevar (reproducir) lo que ocurre en el mundo laboral y profesional para traducirlo en una propuesta formativa”, esta idea tiene serias implicaciones educativas y sociales y de ello trataremos más adelante.

III. El Contexto económico y sus implicaciones para la formación, el empleo y las profesiones.

De acuerdo a Mertens (1996) “el mundo de la producción en América Latina y el Caribe está siendo profundamente afectado por estas transformaciones, con relación a:

- a) La forma en que las economías nacionales de estos países se insertarán en los mercados modernos globalizados,
- b) las exigencias crecientes -tanto para los países como para las unidades productivas- en materia de productividad y competitividad,
- c) la difusión creciente de nuevas tecnologías y conocimientos aplicados a los diversos planos del quehacer productivo.

Dichas transformaciones, han operado modificando:

- La estructura y dinámica de los mercados de empleo.
- Los conceptos y prácticas relativos a la organización y gestión de las unidades productivas.
- El perfil de la demanda de recursos humanos, no

sólo en términos cuantitativos, sino también, y fundamentalmente, cualitativos.

Para algunos autores como G. P. Bunik (1994: 47) “el rasgo característico de la época actual es el cambio. Condicionado por la necesidad de supervivencia económica, el trabajo profesional está hoy sujeto a una transformación radical. Los objetivos fundamentales de la empresa, como la obtención de beneficios y el mantenimiento de la actividad, la máxima racionalidad unida al humanitarismo, las altas cuotas de mercado y la ampliación de la empresa, tratan de alcanzarse cada vez en mayor medida mediante las nuevas tecnologías, la reducción de costes, la innovación en los productos, la organización flexible y la gestión dinámica. La realización de estos objetivos supone una innovación permanente de la economía de gestión, que provoca en los trabajadores una nueva conciencia de sí mismos desde el punto de vista social. Esto tiene consecuencias para la cualificación y la competencia de dichos trabajadores, así como para su formación y perfeccionamiento profesionales”.

Se gesta así un nuevo modelo de formación y capacitación por efecto de la globalización, los cambios científicos y tecnológicos y sus impactos en la organización social y técnica de la producción y el trabajo.

De un enfoque tradicional de la capacitación y la formación, caracterizado por (Ibarra, CONOCER):

- Enfoque de oferta (académico), en el que el diseño de los planes y programas de formación y capacitación, se realiza en y desde los centros académicos.
- Fragmentación institucional.
- Programas rígidos.
- Capacitación terminal.
- Falta de información comparable.

Transitamos a un nuevo enfoque, cuyos rasgos peculiares deberán ser:

- Enfoque basado en la demanda. En donde los planes y programas deberán de ser desarrollados a partir de las necesidades de los sectores socio productivos (empleadores).
- La integración institucional, ya no la fragmentación.
- Programas flexibles (modulares). Cuyas estructuras permitirán ser modificados en función de los cambios que se registren en el desarrollo científico y tecnológico y en los sectores empleadores.
- Capacitación a lo largo de toda la vida. La capacitación y el aprendizaje permanente determinarán la competitividad del factor trabajo en mercados cada vez más estrechos. Al respecto, la elaboración de sistemas para la acreditación de aprendizajes no adquiridos de forma es-

colarizada, es una tarea que las instituciones educativas tendrán que asumir.

- Existencia de estándares comparables. Los egresados de las instituciones educativas serán evaluados en base a normas de desempeño (de competencia) previamente establecidas por los sectores empleadores, organizaciones laborales e instituciones educativas.

En México las respuestas a estas tendencias de cambio se empezaron a gestar en los años noventa con la implementación del Proyecto para la Modernización de la educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) -por cierto, de dudoso impacto en los sistemas de formación y ocupación- y, en particular, con la implementación de procesos de formación con base en competencias laborales y con la certificación de las mismas.

Dicho proyecto para Reformar y Modernizar los sistemas de capacitación y Formación se encaminó a crear un Sistema de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (SNCCCL) que se caracterizaría por:

- 1.- Su enfoque de demanda (*es decir, en función de las necesidades de recursos humanos planteadas por los empleadores*), basado en resultados e integrado por los propios trabajadores.
- 2.- Los programas que conformaran el sistema serán más flexibles *que los tradicionales*, de mayor calidad y pertinentes a las necesidades *sociales* y productivas.
- 3.- *Lo más importante es que parte de una concepción* de la capacitación no como una actividad finita, sino como un proceso que abarca toda la vida productiva del individuo y permitiría la acumulación e integración de conocimientos, así como el desarrollo de competencia laboral que *ampliaría* las oportunidades de superación y progreso personal y profesional de los trabajadores (Ibarra, 1996. Las cursivas son nuestras).

Los resultados e impactos del PMETyC no son tan claramente visibles por el ciudadano común, y ciertamente no han cumplido con las expectativas planteadas al arranque del proyecto, aunque su proyección e influencia en los niveles de formación profesional es innegable. Así, de la competencia laboral se transita a la competencia profesional bajo las mismas premisas y expectativas.

De esta forma en el ámbito de la formación profesional, con mayor énfasis en el arranque del nuevo siglo, se insiste en la necesidad de transitar hacia modelos de competencia profesional sustentados en un enfoque de demanda (de mercado), bajo formas de organización más

flexibles y fuertemente vinculadas a las necesidades que marquen los nichos ocupacionales. Ideas como pertinencia, calidad, excelencia, eficacia y flexibilidad comienzan a dominar el discurso de los hacedores de las políticas educativas a nivel federal, dando origen a una estrategia a la cual se adscriben, algunas veces de manera irreflexiva, las instituciones formadoras.

La idea de concebir el modelo como parte de una política deliberada de la autoridad federal indujo a ignorar o eludir el debate del mismo al mismo tiempo que se sometió a una mal entendida lógica de mercado cuestiones como las siguientes:

- La pérdida de espacios para la formación humanista, favoreciendo la formación técnica y tecnológica olvidando que la innovación, necesaria para alcanzar la competitividad es con mucha frecuencia una síntesis entre la formación artística y humanística con la técnica y la ciencia. Hoy países como Estados Unidos, India y China se lamentan de no haber entendido esta importante relación³.
- La transformación radical que está sufriendo el trabajo y las relaciones sociales que le dan forma. Expresión de ello es la llamada flexibilidad laboral originada por la reestructuración sufrida por de la globalización y el cambio científico y tecnológico, fenómeno que ha dado lugar a una nueva categoría de trabajadores informales en sectores formales de la economía e incluso en grandes empresas modernas. (Carrillo: 2005)
- La flexibilidad laboral, argumento fundamental para el cambio en el modelo educativo hacia modelos de formación con base en competencias (laborales o profesionales) implica la adecuación (o pérdida) de las condiciones del uso de la fuerza de trabajo (*incluida la de carácter profesional*); la contratación, condiciones contractuales y el despido conforme a las exigencias de la rentabilidad de capital y, lo que es más grave, responden a un proceso decidido por empresas y gobiernos enmarcado en un discurso **eficientista-rentista**, de búsqueda de la productividad y competencia por la inversión a nivel mundial.
- El empleo profesional no escapa a estos procesos empezando a aparecer, en cantidades cada vez mayores, empleados profesionales asalariados e informales marginados de toda seguridad y protección laboral. Todo ello, para el caso mexicano, a pesar de lo establecido en la Ley federal del Trabajo y sin necesidad de reformar dicha Ley.

3 En el año 2005 fueron más los norteamericanos que obtuvieron un doctorado en estudios del sánscrito que los propios habitantes de la India, siendo el Sánscrito la raíz misma de la cultura de ese país. Hace 50 años, el erudito en sánscrito era respetado en la India, hoy ese lugar ha sido ocupado por el administrador, el ingeniero o el médico. (Thomas L. Friedman. "La Educación un Debate Global", The New York Times, 26 de Marzo de 2006.

• Pero existe una premisa fundamental en la concepción del nuevo modelo educativo, su enfoque de demanda o, entendido de otra forma; su enfoque de mercado (el mercado como el monitor principal o único de las necesidades sociales). Es decir, se parte del supuesto de que los mundos de la formación y del empleo pueden ser fácilmente relevados; en tal suerte, lo que ocurre en el mercado del trabajo puede ser traducido en una propuesta de formación prácticamente sin ningún problema y, a su vez, lo adquirido en el espacio formativo reflejará entonces esa relación.

• Dicha premisa constituye el fundamento del modelo y obliga a responder las siguientes preguntas: ¿qué es el mercado de trabajo?, ¿cómo se define?. Más importante que lo anterior: ¿cómo se percibe?, ¿cómo se aprehende?. Todavía planteado en un sentido más elemental: ¿Qué es el mercado? y ¿cómo funciona?

La entelequia y dolor de cabeza de los economistas en los años de existencia de la ciencia económica tiene que ver con esta, al parecer, elemental pregunta, que continúa sin ser cabalmente respondida. A lo más que hemos llegado es a definir el mercado como un espacio en el que, a partir del encuentro entre oferentes y demandantes se realizan intercambios de bienes y/o servicios debido a que los agentes sociales son racionales y disponen de la información necesaria para tomar decisiones óptimas.

Sin entrar a la discusión de las implicaciones teóricas que encierra el responder esta pregunta, simplemente diría que si tal definición fuera cierta, en este momento estaríamos disfrutando de condiciones de bienestar muy distintas a las prevalecientes. La verdad es que las cosas no son así, el mundo no es perfecto y los mercados tampoco, el **homo economis** o el **homo racionalis** son inventos de la literatura económica que, siendo críticos, tienen más visos de ficción que de realismo.

De lo que estamos hablando es de individuos cuyas condiciones previas definen los resultados finales, atendiendo al concepto central que da vida y articula a toda la economía marginalista (convencional) conocido como óptimo paretiano, que plantea como asignación eficiente a toda aquella **a partir de la cuál es posible incrementar el bienestar de algún individuo, sin afectar el de los demás** (Varian, 1993). Lo cierto es que la realidad supera, por mucho el mundo del homo economis o el homo racionalis descrito por el pensamiento dominante en economía.

En las relaciones entre humanos del tipo que sean, las condiciones iniciales están permeadas por relaciones de poder, por condiciones sociales y culturales (etnia, género, edad, etc) así como por participaciones disímbricas,

de los mismos, en la posesión de la riqueza; mismas que determinarán el resultado final en la asignación de los recursos. Un ejemplo típico son las relaciones que se dan entre el capital y el trabajo, que por naturaleza son desiguales y contribuyen a reproducir esa desigualdad.

Esta es la esencia del funcionamiento de las economías de mercado y de las relaciones que definen el funcionamiento del (o los) mercado (s) de trabajo.

Aun ignorando las anteriores reflexiones si se acepta “ciegamente” que la realidad es diferente y que no hay alternativa a la mano invisible del mercado como mecanismo de asignación de los recursos en la economía, de cualquier manera se presentan problemas en el establecimiento de una relación más directa y estrecha entre el mundo del trabajo y el mundo de la formación profesional.

¿Qué implicaciones tiene el sostener que es posible vincular el mundo laboral con el mundo educativo a partir del diseño curricular con base en competencias profesionales?

Primero: Implica pensar en un espacio que es difuso e imperceptible en toda su dimensión, el mercado de trabajo: ¿Existe uno o varios mercados de trabajo?, ¿es más pertinente hablar de un mercado laboral segmentado? o ¿de la inexistencia del mercado de trabajo?, como lo proponen varios teóricos, muchos de ellos ortodoxos.

Segundo: Partiendo de la existencia de tales mercados (el educativo y laboral), el concebir que el vínculo expedito y directo entre ellos se pueda dar a partir del diseño de modelos basados en competencias profesionales implica aceptar las siguientes premisas -que deberán cumplirse para poder aprehender lo que ocurre en ellos- la mayoría de ellas falsas:

- a) Que los mercados funcionan de manera perfecta.
- b) Que no hay asimetrías de información (dado que los mercados son perfectos, entonces los agentes económicos tienen acceso a la información necesaria para tomar decisiones con un coste cero). Es decir, no existen costos de transacción.
- c) Que el mercado es homogéneo
- d) Que es posible trasladar, de manera directa y explícita, lo que ocurre en el ámbito laboral hacia el ámbito educativo dando origen a la competencia profesional.
- e) Que el mercado es estático, al menos a corto plazo.
- f) Que no hay relaciones de conflicto entre ambos mundos y que las variables sociales, étnicas, culturales e históricas no tienen mayor relevancia en el hecho educativo,

ni en la relación capital-trabajo.

Pero lo más grave, invita a considerar el problema del empleo (que es un problema estructural de la economía) como un problema esencialmente educativo. Por ello, quienes impulsan el modelo hacen referencia a las bondades que, en términos de incentivos, tendría el contar con un reconocimiento “social” (certificación) de que se es competente, olvidando (o tratando de olvidar) que se puede ser competente y desempleado a la vez, porque el desempleo es esencialmente un problema estructural que tiene su origen en las características que asume el modelo de acumulación en la época actual y sobre el cual no ahondare en este momento. Simplemente diré que **mayor certificación no implica mayor empleo**, no existen evidencias contundentes que nos permitan afirmar que el desempleo es un fenómeno que se explique por la falta de certificaciones, ni por el “fracaso” de las instituciones educativas en el cumplimiento de su función formadora. No es ético hacer falsas apuestas e irresponsablemente fomentar la creencia de que dicho problema (falta de empleo) se resolverá con más y mejores esquemas de reconocimiento; la experiencia europea, particularmente la española, es ilustrativa en este sentido.

Para terminar sencillamente plantearía, en consonancia con Merle (1997: 39), que “si bien la adecuación entre la formación y el empleo ha constituido siempre un horizonte lejano, este horizonte parece hoy en día aún más inalcanzable: incluso es posible que ya no tenga sentido dentro de sistemas sociales en los que la movilidad profesional se realiza cada vez menos de conformidad con vías trazadas de antemano. Debemos repensar la articulación de estos dos universos a partir de criterios distintos”.

Estos criterios, desde nuestra perspectiva, deben sustentarse en una concepción de la educación como un fenómeno fundamentalmente social, que se vincula con un mundo definido a partir de relaciones también esencialmente sociales: el mundo laboral. Partiendo de esta realidad, la discusión principal tendría que darse en términos de preguntas que son de más largo alcance y trascendencia:

¿Qué tipo de sociedad queremos?

¿Qué papel le corresponde jugar a la educación en esa sociedad?

¿Qué tipo de Universidad queremos y que rol social debe jugar?

No olvidemos que la articulación entre el mundo laboral y el mundo educativo se define a partir de proyectos de desarrollo profesional de individuos que, a su vez, son la expresión de un proyecto de vida. Esto implica concebir

el problema no como un asunto esencialmente técnico, sino como un asunto social y humano de singular importancia.

A manera de conclusión: Implicaciones para las instituciones formadoras.

La necesidad de mejorar los sistemas de capacitación y formación parecieran no estar sujeta a discusión, sin embargo, los diferentes actores implicados (instituciones capacitadoras, universidades, gremios, sociedad civil etc.) debieran estar atentos de algunas implicaciones, no claramente explícitas, que encierra el Proyecto de Modernización de la Educación bajo el enfoque de competencias profesionales, entre estas señalaría las siguientes:

1.- Desconocer la capacidad y autonomía que tienen las instituciones educativas para definir los contenidos de los planes y programas de estudio que garanticen una formación integral del individuo, que atienda no solamente las necesidades del sector empleador. Esto es, los perfiles educativos no se nutren de manera exclusiva a partir de las características de los entornos laborales, sino también por los ambientes familiar, social y cultural en general.

2.- En consecuencia, el querer dar el rol exclusivo a las instituciones educativas, de proveedoras especializadas de recursos humanos formados *ad hoc* a las exigencias del sector productivo, implica olvidar su compromiso y responsabilidad como unidades creadoras de conocimiento, impulsoras y difusoras de la cultura y corresponsables del desarrollo y el progreso social. En el mismo sentido, una implicación grave consiste, como actualmente ocurre, en definir los criterios (por parte del gobierno) de calidad y de apoyo presupuestario a las instituciones educativas, sólo si se cumple el primer rol señalado.

3.- La tendencia a la deshumanización del trabajo, cuyo primer paso es concebir al trabajador como un factor más de la producción, es también otro riesgo latente del mencionado proyecto de Modernización, al que se debe poner un frente común que preserve el *status* social del trabajador como un ser integral con un amplio contenido afectivo y emocional y con capacidad para decidir los caminos de su desarrollo.

4.- La tendencia a someter al trabajador, de manera única, a la lógica del mercado, como si este fuera perfecto, olvidando el importante papel que debe jugar el gobierno y el propio trabajador (a través de organizaciones gremiales democráticas no corporativas) en la gestión de los mercados laborales. Sobre esta línea se mueven las propuestas para modificar la Ley Federal del Trabajo y la política gubernamental de desintegración de las organi-

zaciones gremiales.

5.- Someter la Capacitación a la lógica de las grandes corporaciones nacionales y transnacionales, olvidando que en términos de la generación de empleos tienen una participación casi marginal con relación a la pequeña y mediana empresa nacional.

Sobre estas y otras tendencias, los diferentes actores sociales que tenemos algo que ver con la formación y capacitación de las actuales y nuevas generaciones debemos mantener una postura crítica y propositiva en bien de la educación y el empleo en México.

Material bibliográfico y hemerográfico.

1. **Ávila Ruiz, Rosa María; López Atxurra, Rafael y Fernández de Larrea Estíbaliz** (eds.) (2007). *Las competencias profesionales ante el reto europeo y la globalización*. Basster S.L.L., Bilbao, España.

2. **Bunit, G. P.** (1994) *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. En: Formación Profesional, Revista Europea CEDEFOP No. 1.

3. **Castellanos, Castellanos Ana Rosa; Huerta Amezola J. Jesús y Pérez García, Irma Susana.** *Desarrollo curricular por Competencias Profesionales Integrales*. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13huerta.html>.

4. **Carrillo Regalado, Salvador** (2005). *Globalización en Guadalajara: Economía Formal y Trabajo Informal*. Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, Profmex, Casa Juan Pablos, México.

5. **Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral** (1997). *Competencia Laboral; Normalización, Certificación, educación y Capacitación*, Antología de Lecturas, tomo 1, Edit. Alambra Mexicana, México.

6. **Friedman, Thomas L.** *La Educación un Debate Global*, The New York Times, 26 de Marzo de 2006.

7. **McGhee, Tom.** *Cambia la Cultura Laboral entre Jóvenes*, The New York Times, 26 de Marzo de 2006.

8. **Merle, Vincent.** (1997). *La Evolución de los sistemas de validación y certificación: ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos enfrenta el país francés? En ¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo*. En: Formación Profesional, Revista Europea CEDEFOP No. 12,

9. **Mertens, Leonard** (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. OTI, POLFORM, CINTERFOR, CONOCER, Montevideo
10. **Parkes, David** (1994). *Competencia y Contexto: Visión Global de la Escena Británica*. En: Formación Profesional, Revista Europea CEDEFOP No. 1, 1994.
11. **Sandoval, Cabrera Pablo**. *Una reflexión sobre la complicada relación entre educación y trabajo*. Rev Expresión Económica No. 10, Universidad de Guadalajara, Septiembre-Diciembre de 2001.
12. **Varian, Hal R** (1993). Microeconomía Intermedia. Antoni Bosh, Barcelona España.
13. **Zafirian, Phillipe** (1999). El Modelo de Competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. Oficina Internacional del Trabajo, Montevideo.